



LIDERAZGO DIRECTIVO EN NIVEL PRIMARIA A PARTIR DE LA REFORMA DEL 2011

Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Centro de Investigación y docencia

Salvador López Ruiz
Centro de Investigación y docencia

Héctor Mario Armendáriz Ponce
Centro de Investigación y docencia

Área temática: A.9) Sujetos de la educación.

Línea temática: 4. Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reportes parciales.

Resumen:

En el presente reporte muestra parte de los resultados de la investigación de campo del proyecto “El clima participativo en los centros escolares de educación primaria en el Estado de Chihuahua”. En donde intereso conocer si al directivo escolar de nivel primaria se le considera un líder que promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos, y si comparte las responsabilidades con el personal docente en relación con su experiencia y desempeño profesional. El objetivo fue destacar como es considerado el actuar de la figura del directivo de nivel primaria a partir de la reforma del 2011 en el periodo de la administración del 2012-2018. La metodología empleada fue con un enfoque cuantitativo a través de un instrumento tipo cuestionario desde una dimensión organizacional, donde los docentes validan cómo es que consideran a su director. Los resultados fueron: un 77.3% de los docentes consideran que su director promueve la construcción de consensos con su personal, un 83.2% de opina que su director comparte las responsabilidades con su personal, en ambos casos la diferencia con los que no lo consideran así (22.7% y 16.8% respectivamente) pudiera pensarse que es un porcentaje no relevante a considerar, pero hace ver áreas de oportunidad para el docente que ocupa la figura de directivo, sobre todo enfocado al manejo de habilidades sociales, ya que en los CTE hay procesos preestablecidos de rutas de mejoras que solo hay que llenar, pudiera decirse de una necesidad de comunicación asertiva.

Palabras clave: Directores, Liderazgo, Administración Escolar, Consejos Escolares, Desempeño Laboral.

Introducción

Cuando se habla de educación básica por lo general se piensa en los programas curriculares, materiales, infraestructura, presupuestos, contexto social, padres de familia y desde luego a los docentes y alumnos. Sin embargo, una pieza fundamental es la posición del Directivo Escolar, este se vuelve un ser activo y dependiendo de sus habilidades y profesionalismo, serán sus capacidades para el buen manejo de un centro escolar así como su gestión. En ese sentido, Bolívar (2009) hace énfasis en un

... rediseño de la gestión burocrática de los centros escolares, ya que es heredada de la modernidad, reimaginando nuevas estructuras, capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo globalizado y en una situación postmoderna, se está convirtiendo en una creciente necesidad (p. 35).

De ahí que en las últimas reformas que ha tenido el Modelo Educativo Mexicano se le ha cuestionado no hacer ajustes a la figura del Directivo escolar de nivel primaria, si bien han sido pocos los estudios que se han realizado, Garduño, Slater y López (2011) comentan que en estudios recientes como los hechos a finales del siglo pasado y en la primera década de este, en principio se señalan que:

si bien el liderazgo transformacional tiene un efecto positivo en el clima escolar, el liderazgo pedagógico o instruccional influye más en el desempeño escolar, concluyen que los efectos del liderazgo tanto directos e indirectos, explican un 25% de los efectos totales en los logros escolares, y que en segundo lugar el liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los alumnos, además afirman que casi todos los directores exitosos se basan en el mismo repertorio de prácticas de liderazgo, influyendo en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo cuando es ampliamente distribuido (p. 31).

Por otro lado según Gorostiaga y Tello (2011) las propuestas para los sistemas educativos apuntan a la formación de “ciudadanos responsables, solidarios, competentes y con capacidad suficiente de adaptación a los cambios”, es aquí donde las responsabilidades de un directivo aumentan ya que entre otras, tiene que trabajar en función de “favorecer la movilidad de las personas, atender a la multiculturalidad, introducir las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, promover la equidad y establecer sistemas de medición de la calidad” (p. 372).

En ese sentido al ver lo que instrumenta la Ley general de Servicio Profesional Docente con respecto a las insuficiencias que no contempla, así como lo analiza Flores (2014, p. 198) donde hace ver que “la operatividad de la normatividad recaerá en las burocracias locales que no han pasado por el filtro de los concursos de oposición ni del instrumento de evaluación que certifique la idoneidad de sus conocimientos”. Es decir, finalmente un Directivo Escolar tiene que hacer que su institución funcione, ya que así lo dispone el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (DOF, 2014), pero a la vez al gestionar se ve limitado ante lo que la misma normatividad deja abierto y es donde se presentan las áreas de oportunidad en las habilidades individuales del mismo (Bolívar, 2009, p. 37).

Las habilidades sociales vienen siendo un comportamiento complejo que no se adquieren por arte de magia, demanda de un proceso formativo donde se requieren habilitarse para manifestar afecto, negociación, comunicación asertiva, disculparse, admitir ignorancia y la crítica, dar gracias, empatía, entre otras que se vuelven imprescindibles para un directivo que trabaja en un espacio lleno de emociones (Guerra, 2006; Antúnez, 2007; Salvador, De la Fuente y Álvarez, 2015).

De esta manera, la normatividad de política educativa actual de la figura del Directivo Escolar de nivel primaria a partir de la reforma del 2011 en el periodo de la administración del 2012-2018, presenta elementos en esta figura directiva para la transformación de las escuelas de educación básica en dos elementos centrales: la autonomía de gestión y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas. Por lo que el propósito es conocer si al Directivo Escolar en el nivel primaria en su actuar del Modelo Educativo en estudio se le considera líder que promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos, y si comparte las responsabilidades con el personal docente en relación con su experiencia y desempeño profesional. Lo cual implica si existe un involucramiento de la participación de toda la comunidad escolar.

Desarrollo

En términos de la Secretaría de Educación Pública “los Directivos Escolares son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza” (SEP, 2016, p. 13). Así, la versión oficial describe las capacidades que debe tener una figura directiva “comprometida con la promoción de buenas prácticas de enseñanza, el aprendizaje de los niños, la inclusión, la igualdad de género y el respeto a los derechos de niñas, niños y adolescentes”. De igual modo, la gestión escolar se le sustenta como un principio básico del deber ser del personal directivo, que a través de su desempeño para impulsar la mejora del trabajo en el aula, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la generación de espacios de reflexión entre los docentes para la mejora de prácticas docentes, así como la gestión de espacios físicos y materiales adecuados.

Como se muestra en la Tabla 1, las dimensiones que se le plantean de manera oficial a un directivo son cinco:

Tabla 1: Dimensiones de un Director Escolar.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
1	CONOCE A LA ESCUELA Y EL TRABAJO EN EL AULA, ASÍ COMO LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO ESCOLAR PARA LOGRAR QUE TODOS LOS ALUMNOS APRENDAN
2	EJERCE UNA GESTIÓN ESCOLAR EFICAZ PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EL AULA Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA
3	SE RECONOCE COMO PROFESIONAL QUE MEJORA CONTINUAMENTE PARA ASEGURAR UN SERVICIO EDUCATIVO DE CALIDAD
4	ÁSUME Y PROMUEVE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS Y LOS FUNDAMENTOS LEGALES INHERENTES A SU FUNCIÓN Y AL TRABAJO EDUCATIVO, CON EL FIN DE ASEGURAR EL DERECHO DE LOS ALUMNOS A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD
5	RECONOCE EL CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL DE LA ESCUELA Y ESTABLECE RELACIONES DE COLABORACIÓN CON LA COMUNIDAD, LA ZONA ESCOLAR Y OTRAS INSTANCIAS, PARA ENRIQUECER LA TAREA EDUCATIVA

Fuente: Elaboración propia en base a (SEP, 2016, p. 17).

En contraparte con lo anterior, el Director Escolar según como lo establecen Flores, Rodríguez y Lucero (2007, p. 86) los categoriza en tres vertientes: significados, afectación trabajo docente, y vías de transformación. La *primera* los recategoriza en reto-compromiso, oportunidad de apoyo, limitación – trabajo pesado, depresión – rechazo – baja autoestima, exclusión, orgullo – satisfacción. La *segunda* en inequidad – precariedad institucional, discriminación – maltrato, condición social adversa, escuela de tránsito, el trabajo docente no se nota, orgullo – competitividad, estandarización del currículo. La *tercera* en cambio pedagógico, ambiente escolar grato, proyecto transformación.

De acuerdo con De la Plaza (2018, p. 13) define la asertividad como un “estilo de comunicación que permite expresar pensamientos, sentimientos y opiniones en el momento oportuno, de manera desenvuelta, sin experimentar nerviosismo, considerando los derechos de uno y de los demás”. Así mismo explica que las habilidades comunicativas de un líder asertivo las considera de la siguiente manera (p. 135):

- Claridad de los objetivos a alcanzar
- Simpleza para emitir los mensajes de manera directa
- Empatía para comprender a los demás cuando tienen un problema o cometen un error involuntario
- Saber reforzar positivamente los logros de cada uno de los miembros del equipo
- Transmitir y compartir una gran motivación por los resultados que se pueden obtener, como también ser capaz de generar una mística en torno al logro de un trabajo realizado con esfuerzos mancomunados
- Saber formular críticas de manera asertiva y peticiones de cambio de conductas.
- Saber jerarquizar y señalar los pasos a seguir para no perderse en el camino
- Estar consciente de que su función como líder es tanto cognitiva como afectiva, de modo de no ser solo un buen profesional, sino también una persona cercana, asertiva, y un buen maestro.

Aunado a esto, Silva, Aguirre y Cordero (2009), mencionan diez competencias agrupadas en cuatro ejes temáticos, mismos que se describen en la Tabla 2.

Tabla 2: Diez competencias, que se presentan agrupadas de acuerdo a cuatro ejes temáticos.

1) RELACIÓN CON EL CONTEXTO	1	COMPRENDER LA NECESIDAD DE LA INNOVACIÓN Y LOS CAMBIOS INSTITUCIONALES ORIENTADOS HACIA LA CONSECUENCIA DE LAS MEJORES RESPUESTAS A LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y DE LAS ESCUELAS DEL PAÍS.
	2	CONOCER EL CURRÍCULUM
2) TRABAJO PEDAGÓGICO	3	CAPACIDAD DE ORIENTAR EL TRABAJO PEDAGÓGICO
	4	VALORAR EL TRABAJO DE LOS PROFESORES Y PROMOVER LA COLABORACIÓN PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO PROFESIONAL
	5	ANALIZAR Y CONOCER LA LEGISLACIÓN Y LOS REGLAMENTOS QUE AFECTAN A LA GESTIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES Y APLICARLA DE MANERA PERTINENTE
3) ÁREA ADMINISTRATIVA	6	CAPACIDAD PARA CREAR CONDICIONES ÓPTIMAS DE TRABAJO
	7	INCORPORAR EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
	8	DIRIGIRSE A SÍ MISMO Y SER CAPAZ DE ORGANIZAR SU PROPIO TRABAJO
4) HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES	9	DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES
	10	DESARROLLAR CAPACIDADES INTELECTUALES

Fuente: Elaboración propia en base a Silva, Aguirre y Cordero (2009).

Construcción Metodológica

En el presente reporte se muestra el proceso metodológico que se empleó, y que es un apartado del proyecto de investigación el “clima participativo en los centros escolares de educación primaria”. Para esto, el método a utilizar en la primera etapa del proyecto de investigación fue la encuesta porque es “un método que proporciona una descripción cuantitativa o numérica del comportamiento, en una población, de un fenómeno o proceso educativo de interés” (Guzmán, 2009, p. 54). Una de las ventajas que proporciona este método es su carácter económico en cuanto a cantidad de recursos a invertir, además de que es posible integrar un mayor número de participantes en la investigación.

Para lograr describir e interpretar el fenómeno que se estudia, este método de recolección de datos requiere del registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y de situaciones observables a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Hernández, 2010, p.272).

Una vez concluido el diseño, se sometió a una prueba de *validez de contenido*, mediante juicio de expertos, donde participaron ocho académicos de diferentes partes del país. La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir, “se trata de determinar hasta dónde los ítems o reactivos de un instrumento son representativos del universo de contenido de la característica o rasgo que se quiere medir” (Corral, 2009, p. 30).

Para el jueceo se utilizó el método Delphi, con esa información se calculó el índice de pertinencia (IP) y el índice de univocidad (IU). En ambos casos se obtuvieron puntajes óptimos (tanto de pertinencia: 0.95 como de univocidad: 0.96), no obstante se hicieron modificaciones en la redacción de los ítems en función de las observaciones de tipo cualitativo que los expertos hicieron, el jueceo se realizó en enero y marzo de 2018.

En un segundo momento se hizo una prueba piloto para medir la *confiabilidad del instrumento*, mediante un test-retest, con un periodo de 15 días entre la primera y la segunda aplicación. El instrumento se aplicó a 87 profesores de primaria durante el mes de marzo de 2018. Para medir la estabilidad del instrumento se aplicó el coeficiente de correlación “r” de Pearson, que comprende valores que van de 0 a 1, tanto en dirección positiva como negativa, donde el cero indica ausencia de relación y el 1 una correlación perfecta, el cual arrojó un puntaje de 0.70, lo que indica que tenemos un instrumento de confiabilidad aceptable. Para confirmar estos datos se aplicó además el alpha de Cronbach, cuyo coeficiente de confiabilidad arrojó un puntaje más alto (0.92).

En un tercer momento se llevó a cabo una *prueba de validez de constructo*, que pretende identificar hasta dónde el instrumento mide realmente un rasgo determinado y con cuánta eficiencia lo hace.

Técnicas de investigación

Para identificar las opiniones de los sujetos respecto de las condiciones que se viven en los centros escolares en cuanto al clima participativo, se diseñó un cuestionario que incluye la revisión de una serie de aspectos del mismo a través de la utilización de una escala tipo Likert porque a través de ella se “facilita la comunicación mediante la disociación de un concepto o enunciado en relación con el marco conceptual, científico o ideológico que le otorga su sentido completo” (Doise, 2005, p.24). Así los procedimientos para determinar su validez y confiabilidad se describen a continuación.

El cuestionario fue diseñado por el Cuerpo Académico de “Política y Gestión en Educación” del CID, con la colaboración de dos grupos de estudiantes de Maestría ubicados en Cd. Juárez y en Chihuahua capital. El cuestionario consiste en un grupo de preguntas relacionadas con los objetivos de la investigación, para la obtención de datos necesarios sobre la temática (Bernal, 2010, p. 250). Con el cuestionario elaborado por el equipo de investigación se pretende rescatar información relevante acerca de las estrategias que están instrumentando los colectivos escolares para alimentar la toma de decisiones, ello incluirá la caracterización del trabajo directivo, los procesos de comunicación e interacción entre los docentes.

La propuesta estará enfocada al desarrollo de tres dimensiones, en lo que compete a este reporte solo es la Dimensión Organizacional que Incluye los dispositivos y las formas en que los sujetos se organizan en los centros escolares para acordar, desarrollar y evaluar estrategias y acciones encaminadas a cumplir y mejorar los procesos escolares.

Se retoman dos preguntas del cuestionario una de ellas fue si el director promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos con el personal y si el director comparte las responsabilidades con el personal. Aunado a ello también se considera una pregunta abierta donde se pregunta sobre conceptos asociados a liderazgo compartido.

El trabajo de campo, es decir la aplicación del cuestionario, se realizó del 11 al 22 de junio de 2018, participaron los 13 integrantes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación, quienes se dividieron en cuatro equipos. Para el ingreso a las escuelas se contó con la autorización de la Dirección de Educación Primaria, de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua.

La presente ponencia contiene una parte de la información que se obtuvo con la aplicación del cuestionario. Comprende la fase descriptiva del proyecto cuyo informe da cuenta de los resultados a partir del análisis de frecuencias y porcentajes.

Análisis de resultados

Para el desarrollo de la investigación se encuestaron 814 docentes de escuelas primarias, distribuidos en los nueve municipios que comprenden la franja oriental del Estado de Chihuahua (Aldama, Camargo, Chihuahua, Cuauhtémoc, Delicias, Juárez, Meoqui, Ojinaga y Saucillo), la muestra es proporcional a la población docente de la región, de tal manera que en Cd. Juárez y Chihuahua capital se ubican la mayoría de los casos.

De 814 docentes participantes, el 68.4% laboran en el turno matutino, 26.7% en el vespertino y 4.9% se ubican en Escuelas de Tiempo Completo.

La edad de los docentes abarca un rango muy amplio, que va de los 21 a los 66 años, la mayoría (71%) se ubican en el rango de 26 a 50 años, pero es importante destacar que un 10% está por encima de los 50, y el 26% tiene menos de 31 años. En lo que se refiere a la antigüedad, se destaca que el 43% tienen entre uno y diez años de servicio, el 30% tiene entre 11 y 20, mientras que el 21% tiene más de 20 años laborando.

Por sexo, la distribución se corresponde con estudios a nivel nacional que destacan en el nivel de primaria la presencia mayoritaria de las mujeres: 76% sexo femenino y 24% masculino. Con respecto al estado civil, 63% son casados mientras que el 37% son solteros.

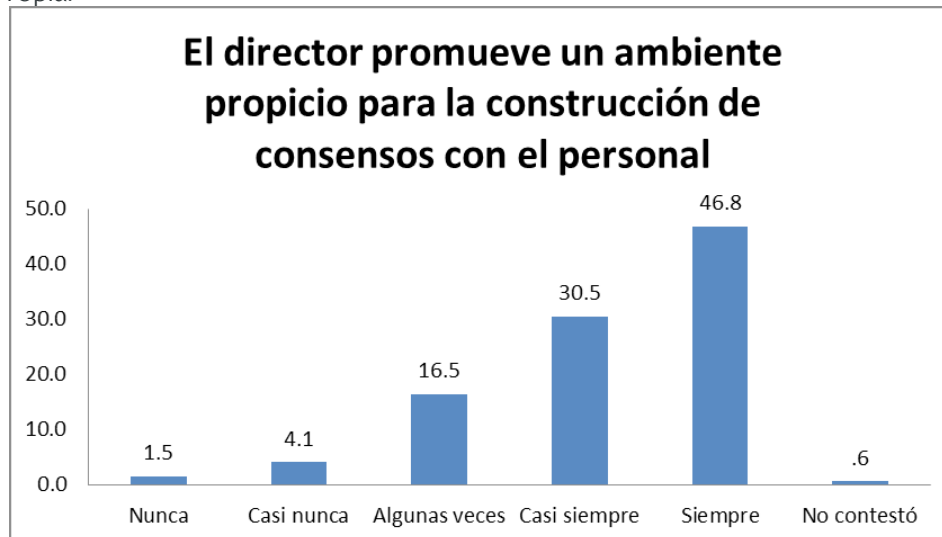
Con respecto al máximo grado de estudios alcanzado por los docentes que participaron en la investigación, el 70.3% cuentan con licenciatura, 23.1% con maestría, 2.1% especialidad y 1.1% con doctorado, también se registraron 8 casos (1%) de profesores que tienen Normal Básica sin Licenciatura, que corresponde a la formación docente del Plan de Estudios 1975 reestructurado, equivalente a bachillerato en humanidades.

La valoración del compromiso personal y colectivo, se refiere al proceso a través del cual los profesores ponen en juego los aspectos emocionales, éticos y valórales, así como su disposición personal para integrarse al trabajo escolar. Este conjunto de preguntas valoran la autoimagen que tiene el docente con respecto a su nivel de participación en la vida escolar, ello implica: la confianza en el colectivo, empatía e iniciativa propia.

Comúnmente la dirección escolar se ha guiado por el énfasis en los aspectos normativos, dirigidos a la atención, seguimiento y planificación de situaciones académicas y administrativas (Manzione, 2010). La relación dirección-docentes por lo general se centra en la planificación, ejecución, coordinación y supervisión del servicio educativo (DOF, 2014; Bolívar, 2009), limitando las posibilidades para el desarrollo de un liderazgo escolar abierto a la participación. Las propuestas para la autonomía de gestión el trabajo colaborativo y la participación democrática hacen énfasis en el liderazgo académico (Garduño, Slater y López, 2011), de esta manera el instrumento engloba un conjunto de preguntas centradas en la opinión que tienen los compañeros docentes de cada centro escolar sobre el desempeño de su director en relación con el liderazgo, atención a los problemas, construcción de consensos, responsabilidad compartida.

Respecto al primer cuestionamiento que se planteó de acuerdo a la dimensión organizacional donde se considera que si el director promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos con el personal, presenta un alto porcentaje con un 77.3% sumando “casi siempre” y “siempre”, lo que si entre “no contesto”, “nunca” y “casi nunca” suman 6.4% que es una deferencia que consideran que no busca consensos. Por otro lado, con un 16.5% opinan que “algunas veces” se propicia estos consensos, se pudiera decir que la diferencia de los que no consideran es de un 22.7% lo cual sigue siendo un porcentaje importante que habría que analizar porque inciden en cómo se desenvuelve el directivo y sus competencias.

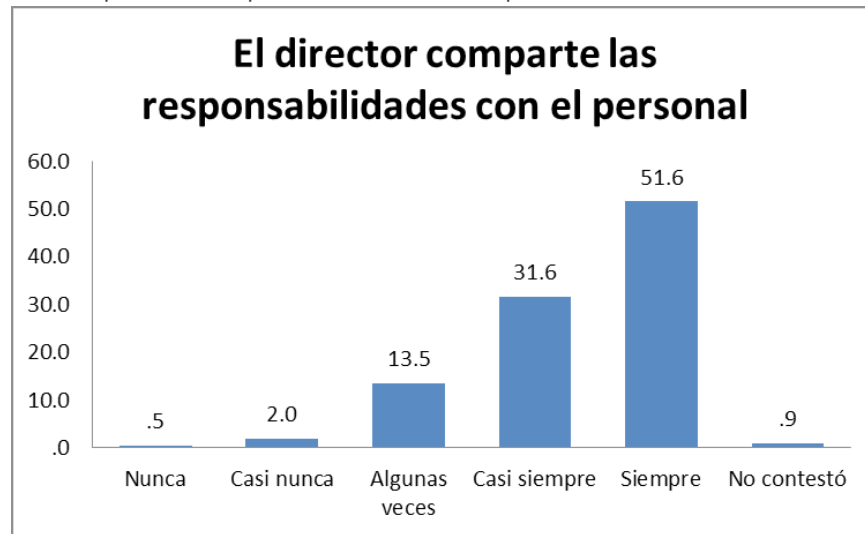
Figura 3: El director promueve un ambiente propicio para la construcción de consensos con el personal. Fuente: Elaboración Propia.



En la segunda pregunta del cuestionario para este reporte se presenta un porcentaje alto entre “casi siempre” y “siempre”, un 83.2%; también, en el otro extremo de “no contesto”, “nunca” y “casi nunca” es muy bajo con 3.4%, esto habla que en espacios de participación consideran o bien sienten que el liderazgo del directivo comparte las responsabilidades que se presentan dentro de lo que se establece en el Consejo Técnico Escolar, pero por otro lado un número importante que considera que “algunas veces” fue de

13.5%, se pudiera decir que este grupo del personal escolar o se siente que no es considerado o que se le imponen lo que la mayoría determina, por lo que incide con la anterior en las competencias de la persona del Directivo Escolar.

Figura 4: El director comparte las responsabilidades con el personal



Fuente: Elaboración Propia.

Conclusiones

Por lo percibido desde el actuar del Directivo Escolar de acuerdo a la normatividad y exigencia de la política pública, su trabajo parece ser bien valorado por los docentes encuestados: compartir responsabilidades y resolver problemas obtuvieron porcentajes de aprobación altos. Sin embargo, los puntajes más bajos pudieran considerarse relevantes, ya que los elementos que se destacan en las propuestas para mejorar las tareas directivas: creación de ambientes para la construcción de consensos, al ser un ejecutor de lo que la política pública requisita, no hay elementos que muestren a un Director Escolar con habilidades sociales, ya que se ve obligado por la medición de su eficiencia, quedando lejos un desarrollo de competencias sociales, forzados a ejercer presión para el logro de sus entregables burocráticos, que de entrada están estandarizados en la ruta de mejoras, no son desarrollados o elaborados por el colectivo de cada centro escolar, sino que ya están las directrices y lineamientos para ser llenados.

De igual manera, los docentes manifiestan su aprobación por las dinámicas organizativas de los centros escolares, señalan que hay compromiso con el trabajo colaborativo, que el diálogo está presente en la vida institucional, que el ambiente de trabajo favorece el mejoramiento de los resultados educativos. Todo esto, ya viene estandarizado, por lo que se vuelve solo ejecución y llenado de formatos e indicadores. El punto débil que se observa es la forma de comunicación institucional y su lenguaje asertivo.

Reflexión

A pesar de que los lineamientos de CTE y sus rutas de mejora, así como de la normatividad de gestión, de acuerdo a las dimensiones del perfil de un Directivo Escolar, el servicio profesional docente no ha generado un esquema de formación o bien de complementar las competencias y habilidades sociales de un Directivo de manera presencial (CESPD, 2018), contraponiéndose en la dimensión número tres donde habla de mejora continua profesional, por lo que hay una contradicción y falta de propuesta oficial para fortalecer a esta figura importante para el bien estar de cada centro educativo, para desarrollarlo como un verdadero líder humanista y pedagogo, que se contrapone a lo que plantea De la Plaza (2018) en un líder asertivo.

Referencias

- Antúnez, S. (2007). Dirección de centros escolares y habilidades sociales. *Temáticos Escuela*, 19, 4-5.
- Bernal Torrez, C. A. (2010). Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 35-68.
- CESPD (2018). Estrategia Estatal de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional Docente Educación Básica 2018 del Estado de Chihuahua. Coordinación Estatal de Servicio Profesional Docente, Secretaria de Educación y Deporte Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de los datos. *Revista Ciencias de la educación*, 18(33), 228-247.
- DOF. (7 de marzo de 2014). Diario Oficial de la Federación. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014.
- Doise, W., Clemence, A. y Lorenzi, F. (2005). Representaciones sociales y análisis de datos. México: Antologías Universitarias.
- Flores Andrade, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(17).
- Flores, R. I. G., Rodríguez, M. N., y Lucero, M. D. S. G. (2007). Ser director en una escuela primaria vespertina pública: del rezago a la transformación. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 78-89.
- Garduño, J. M. G., Slater, C., y López-Gorosave, G. (2011). El Director Novel: Estado del Conocimiento y Enfoques Teóricos Educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3).
- Corostiaga, J. M., y Tello, C. G. (2011). "Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual", *Revista Brasileira de Educación*, vol. 16, núm. 47, pp. 363-388.
- Guzmán, A. A. (2009). Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Consultado el 13 de marzo de 2013 en: www.udgvirtual.udg.mx/.../Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.
- Guerra, M. Á. S. (2006). La imagen en el espejo: los directores y directoras vistos por el alumnado. *Aula abierta*, (88), 179-200.
- Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Cuarta edición, McGraw-Hill Interamericana.
- Manzione, M. (2010). La dirección y la supervisión escolar en Argentina: de gestores exitosos a pilares de la contención social. *Investiación & Desarrollo*, 18(1), 68-91.
- De la Plaza, J. (2018). La inteligencia asertiva. V&R Editorial.

Salvador, M., De la Fuente, M., y Álvarez, J. (2015). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European journal of education and psychology*, 2(3).

SEP. (2016). Evaluación del desempeño de personal con funciones de dirección y supervisión ciclo escolar 2016-2017, Subsecretaría de Educación Básica, Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. México.

Silva, B. P., Aguirre, L. C., y Cordero, G. (2009). Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos. In Work presented in X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Retrieve from http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1061-F.pdf.